INCIDENCIA DE LA ACTUACIÓN DOCENTE EN EL RENDIMIENTO DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Juan de Dios Martínez Agudo

Dpto. Didáctica de la Lengua. Facultad de Educación
Universidad de Extremadura
jdmtinez@unex.es

Juan de Dios Martínez Agudo es Licenciado en Filosofía y Letras – Especialidad Filología Anglogermánica (Inglés) - (1994) y Doctor en Filología Inglesa (1999) por la Universidad de Extremadura. Ha tenido oportunidad de impartir la enseñanza de lenguas modernas en Institutos del Reino Unido (Glasgow). Entre sus publicaciones más destacadas se encuentran Reflexiones Psicolingüísticas sobre la Naturaleza y Dinámica del Fenómeno Lingüístico de la Interferencia durante los Procesos de Aprendizaje y Adquisición de una Lengua Extranjera *(2002),* Aprendizaje de una Lengua Extranjera: Incidencia de los Procesos Atencionales y Motivacionales *(2004),* Transferencia Lingüística en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera *(2004),* Uso Comunicativo de las Lenguas Extranjeras *(2006) y* Aprender a Enseñar una Lengua Extranjera *(2006).*

Este artículo de investigación pretende valorar fundamentalmente la incidencia de la calidad de la actuación docente en el rendimiento del aprendizaje lingüístico. Es evidente que las acciones docentes influyen de manera determinante en cómo se aprende una lengua extranjera, aunque ciertamente no es el único condicionante a tener en cuenta. En este sentido, los futuros maestros de inglés conceden una especial importancia al hecho de compartir el proceso de toma de decisiones educativas con el alumnado, a que la lengua extranjera se convierta indiscutiblemente en el vehículo o medio habitual de comunicación en clase y también a que saber enseñar los conocimientos resulta mucho más importante que acumular amplios conocimientos gramaticales.

INTRODUCCIÓN

Bien es sabido que en el territorio de la enseñanza lingüística no tienen cabida las generalidades, dada la amplia variedad de situaciones que concurren en la realidad del aula. En el mundo de la enseñanza ciertamente no hay doctrina que valga, aunque la tendencia habitual es a seguir o a reproducir aquellos principios o planteamientos ya establecidos *oficialmente*, así como a descubrir otras fórmulas de enseñanza más acordes con la personalidad de uno mismo y con la creencia personal acerca de cómo se debería aprender y enseñar una lengua extranjera. Sin duda, las lenguas modernas se aprenden y enseñan actualmente de muchas formas (MCER, 2002). Ésta es una realidad incuestionable.

Dado el especial énfasis otorgado al potencial funcional y comunicativo del lenguaje, el enfoque comunicativo de la enseñanza lingüística apuesta fundamentalmente por el desarrollo de la competencia comunicativa y, concretamente, por el uso comunicativo de las lenguas extranjeras. Sin embargo, el modelo comunicativo parece que sólo se ha impuesto teóricamente, pues la realidad del aula marca un rumbo distinto. Prueba de ello es el lamentable déficit que se detecta en los estudiantes en cuanto a la habilidad para usar la lengua extranjera de forma efectiva en situaciones de comunicación.

Si queremos entender cómo se produce realmente el aprendizaje de una lengua extranjera, entonces necesitamos estudiarlo bajo las condiciones en que se produce normalmente. Si no analizamos las variables que se interaccionan en el aula, difícilmente podremos entender las reacciones del alumnado y su comportamiento, sus actitudes y motivaciones,

sus procesos de aprendizaje y rendimiento (Madrid Fernández, 1999). Es evidente que tal investigación resulta tremendamente compleja, aunque nos permitirá en cierta medida comprender lo que sucede realmente en el aula de lengua extranjera. Lo que sí es cierto es que la dinámica de la clase resulta un tanto imprevisible a la vez que enigmática.

Al contrario de lo que muchos piensan, la enseñanza supone una labor tremendamente compleja, planteando al docente constantes retos o desafíos que le obligan en ciertas ocasiones a improvisar sobre la marcha. De hecho, todo lo que se cuente sobre la docencia dista bastante de lo que sucede realmente en el aula. La realidad del aula es otra muy distinta que se ha de conocer de primera mano para poder emitir un juicio de valor con cierto fundamento, rigor y objetividad. Bien es verdad que es posible, siempre y cuando exista voluntad, mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, o al menos intentarlo, en la medida en que las circunstancias así lo permitan. Todos somos conscientes de las múltiples dificultades a las que tenemos que enfrentarnos hoy en día a la hora de enseñar una lengua extranjera. Por todo ello, nunca se llega ciertamente a dominar por completo el arte de la enseñanza (Larsen-Freeman, 2000).

MÉTODO

Sujetos

En el presente estudio experimental participan 100 alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura, que se encuentran matriculados en la titulación universitaria de Maestro –Especialidad Lenguas Extranjeras (Inglés). La población encuestada, mayoritariamente chicas, de edades comprendidas entre los 18 y 20 años, aspiran a convertirse, la inmensa mayoría por vocación, en profesionales de la enseñanza de la lengua inglesa.

Instrumentos y procedimientos

Para el presente estudio, se recurrió a la aplicación del procedimiento tradicional o técnica habitual del cuestionario, concretamente, el modelo de Madrid Fernández (1999), basado en el análisis de la incidencia que ejercen algunas características individuales del profesor en el rendimiento del alumno. Entre tales características se encuentra la actuación docente, objeto del presente análisis. Por tanto, la siguiente tabla sólo incluye aquellas cuestiones recogidas en el mencionado cuestionario respecto a esta característica. Cabe añadir que este cuestionario fue entregado a los sujetos encuestados al término del último curso académico, concretamente en el mes de mayo.

Incidencia de la actuación docente en el rendimiento del estudiantes de lenguas extranjeras

Expresa tu opinión sobre lo siguiente usando esta escala:

5 = siempre	3 = a veces	2 = casi nunca
4 = casi siempre		1 = nunca

(...) 1. Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho.

(...) 2. Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen.

(...) 3. Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada.

(...) 4. Los/as profesores/as que asignan tareas para la casa diariamente son mejores y consiguen mejores resultados que los que no mandan deberes.

(...) 5. Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español.

(...) 6. Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental.

(...) 7. Los/as profesores/as que no siguen libros de texto sino que trabajan con sus propios materiales y dan clases en forma de taller, donde los alumnos elaboran sus propios materiales también, de una forma activa, consiguen mejores resultados que los que usan de forma sistemática el libro de texto, la grabación y el cuaderno de ejercicios escritos.

(...) 8. Se aprende más con los/as profesores/as que siguen el libro de texto, la grabación y el "workbook".

(...) 9. Se aprende mucho más con los/as profesores/as que organizan muchas actividades por parejas y en equipo.

Tabla 1: Tomado de Madrid Fernández (1999).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación se muestran, mediante una tabla, los datos porcentuales obtenidos en cada una de las 9 cuestiones que integran la caracterización de la actuación docente, tomando para ello como referencia parámetros o valores estrictamente temporales -grado de frecuencia-. El análisis de los resultados nos permitirá obtener una visión más o menos generalizada acerca del grado de adecuación de determinadas acciones docentes, extrayéndose, en consecuencia, una serie de valoraciones al respecto que deberían guiar la intervención docente. Antes de continuar, cabe recordar que los sujetos encuestados son estudiantes de Magisterio, según lo cual sus impresiones están determinadas enormemente por sus creencias personales respecto a cómo debe enseñarse una lengua extranjera.

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	NS / NC	Total
Cuestión 1	1,67%	11,67%	33,33%	28,33%	25,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 2	23,33%	43,33%	26,67%	3,33%	1,67%	1,67%	100,00%
Cuestión 3	16,67%	30,00%	31,67%	15,00%	6,67%	0,00%	100,00%
Cuestión 4	3,33%	10,00%	41,67%	30,00%	15,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 5	1,67%	11,67%	25,00%	31,67%	30,00%	0,00%	100,00%
Cuestión 6	1,67%	6,67%	15,00%	40,00%	33,33%	3,33%	100,00%
Cuestión 7	0,00%	8,33%	41,67%	26,67%	20,00%	3,33%	100,00%
Cuestión 8	0,00%	15,00%	63,33%	16,67%	3,33%	1,67%	100,00%
Cuestión 9	5,00%	6,67%	38,33%	36,67%	11,67%	1,67%	100,00%

Tabla 2: Datos porcentuales correspondientes a cada una de las cuestiones.

Tras exponer los datos porcentuales, pasamos a analizar detenidamente el grado de incidencia de aquellas cuestiones relativas a la actuación docente. Por tanto, este primer gráfico ilustra la relevancia, por criterios estrictamente de orden, de todas las cuestiones correspondientes a la caracterización de la actuación docente, tomando en consideración para ello exclusivamente los valores positivos «siempre» y «casi siempre»:

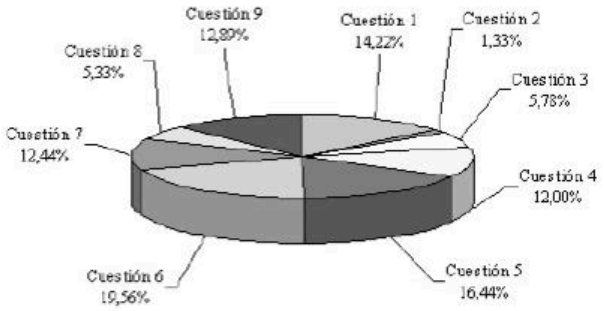


Gráfico 1: Resultados porcentuales partiendo de los valores positivos.

Indiscutiblemente, la cuestión nº 6 -*«Los/as profesores/as que siguen un currículo abierto e incorporan las aportaciones de los alumnos al programa de clase consiguen mejores resultados que los que ofrecen un currículo cerrado y se limitan a enseñar lo que creen que es fundamental»*- resulta la más significativa para los sujetos encuestados, según lo cual se considera fundamental implicar al alumnado en el proceso de toma de decisiones educativas. De hecho, un 73,33% de los encuestados piensa que se debería «siempre» o «casi siempre» hacer copartícipe al estudiante del proceso educativo a fin de implicarlo activamente y convertirlo de este modo en el verdadero protagonista del proceso de aprendizaje lingüístico, renunciándose así al rol pasivo tradicional que le caracteriza. Esta creencia personal respalda el valor del principio educativo consistente en adecuar las necesidades, intereses y preferencias de aprendizaje de los estudiantes a la planificación docente. Resultaría aconsejable realizar al comienzo del curso un análisis de necesidades para poder acoplar sus expectativas de aprendizaje a la programación docente. De este modo, los contenidos resultarían seguramente atractivos, interesantes y familiares al alumnado, lo que motivaría su implicación y participación activa en la dinámica del aula. Lamentablemente, este procedimiento apenas se lleva a cabo en la realidad del aula, pues implica de alguna manera compartir el proceso de toma de decisiones educativas. Esto puede suponer en cierto modo una pérdida de control o autoridad del docente en el aula, lo cual resulta inadmisible hoy en día dadas las circunstancias especiales en que se desenvuelve el escenario educativo. Conforme vayan acumulando experiencia, los futuros maestros se darán cuenta de que tal proceder no es tan aconsejable como se piensa en un principio, pues puede resultar incluso *arriesgado* si se realiza incorrectamente. Antes de continuar, conviene recordar que los sujetos encuestados han sido y aún siguen siendo estudiantes, lo cual les permite reflexionar a la vez que cuestionar ciertos procedimientos o acciones docentes que han presenciado.

Igualmente, la cuestión nº 5 -*«Los/as profesores/as que más usan la L.E. en clase son mejores y consiguen mejores resultados que los que sólo emplean el español»*- recibe una elevada aprobación por parte de los sujetos encuestados; concretamente, el 61,67% de los encuestados respalda esta opinión. Se hace especial hincapié en la importancia y necesidad de dar las clases en la lengua extranjera con el fin de que el estudiante se familiarice progresivamente con los sonidos y la pronunciación de la nueva lengua que está aprendiendo (Lynch, 1996; Hedge, 2000; Davies y Pearse, 2000). Desafortunadamente, la realidad del aula marca un rumbo algo diferente, pues aún persisten indicios de la aplicación del método tradicional de gramática-traducción. En este sentido, Arcos Checa (2003: 92-3) considera que

> *El empleo en el aula de L2, en nuestro caso el inglés, tradicionalmente se ha reducido con frecuencia a los puntos gramaticales y al vocabulario que se enseñaba, a los ejemplos para ilustrar la explicación correspondiente, a los ejercicios para practicar lo explicado y a los textos de lectura que aparecían en los libros (Fonseca, 2001). El profesor solía dar las explicaciones y dirigirse a los alumnos en la L1 (...). Este modelo de*

> *enseñanza, entre otras cosas, privaba a los alumnos de mucho tiempo de exposición a la L2, elemento primero y esencial en el proceso de adquisición de la misma desde las actuales concepciones pedagógicas. La exposición y uso de la lengua extranjera como medio de comunicación, de instrucción y de organización en la clase es un poderoso medio de aprender una L2, puesto que permite a los alumnos experimentar y considerar la L2 como algo real y de utilidad inmediata.*

Como ya se ha señalado antes, el modelo comunicativo parece mostrar una dimensión o proyección estrictamente teórica, pues la realidad del aula deja mucho que desear. Aún se sigue alternando el uso de ambas lenguas en clase, abusándose habitualmente de la lengua nativa, que parece convertirse en cierto modo en la única referencia o base del aprendizaje de la nueva lengua. Tal proceder resulta absolutamente erróneo, pues refuerza aún más el valor de la traducción literal. Respecto a esto, cabe señalar que el enfoque comunicativo permite el uso de la lengua materna cuando sea oportuno y necesario, es decir, como último recurso tras agotar todas las vías o posibilidades existentes a nuestro alcance. De ahí que debamos limitar en gran medida el uso de la lengua materna a la hora de enseñar la nueva lengua, valiéndonos especialmente de otros mecanismos como, por ejemplo, la comunicación no verbal para darnos a entender. Por ello, la lengua extranjera necesita convertirse en el medio o vehículo habitual de comunicación en el contexto del aula (Martínez Agudo, 2006a). Es de sentido común que un/a maestro/a especialista en lengua extranjera debe impartir las clases en la lengua que está enseñando y no limitarse a acudir sin reparos a la lengua materna o a hacer un uso abusivo de la misma para todo, pues, en tal caso, no se propicia el uso comunicativo de la lengua extranjera en clase. No podemos ni debemos valernos de nuestra lengua materna para enseñar la nueva lengua.

Sin duda, la enseñanza lingüística tiene que apostar necesariamente por promover el uso comunicativo de la lengua extranjera dentro del contexto del aula para así asegurar el despliegue gradual de las habilidades comunicativas (Martínez Agudo, 2006a). En este sentido, resulta aconsejable hacer un uso lo más frecuente posible de la lengua extranjera como medio o instrumento habitual de comunicación en clase (Montijano Cabrera, 2001). De hecho, los estudiantes necesitan experimentar realmente las ventajas del uso lingüístico, para así poder comprobar la utilidad del aprendizaje que están llevando a cabo. En cierto modo, los estudiantes necesitan *recrearse* en la comunicación oral (Montijano Cabrera, 2001). Nunca debe olvidarse que la comunicación constituye a fin de cuentas la esencia, el sentido último del proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico (Martínez Agudo, 2004). Es obvio que todos los esfuerzos han de ir encaminados fundamentalmente hacia el aprendizaje de la comunicación oral, hacia el uso real de la lengua con fines estrictamente comunicativos, propiciando en el aula, tal como considera Montijano Cabrera (2001: 43), "*el clima más idóneo para la puesta en práctica de un uso genuinamente comunicativo de la lengua objeto de estudio*".

La cuestión nº 1 -*«Enseñar bien el idioma es más importante que saber mucho, por eso se aprende más con los/as profesores/as que enseñan bien aunque no sepan mucho»*- se centra especialmente en la importancia de saber enseñar, en la necesidad de saber transmitir eficazmente los conocimientos a los estudiantes. Algo más de la mitad de los sujetos encuestados, exactamente un 53,33%, consideran fundamental saber enseñar, o sea, resaltan la habilidad para hacer comprensible la información lingüística. Bien es cierto que una cosa es disponer de numerosos conocimientos lingüísticos, lo cual puede demostrar el relativo dominio gramatical que uno tiene de la lengua, y otra bien distinta, la aptitud o habilidad para asegurar que la información transmitida resulte lo más comprensible posible. Es obvio que "*se puede disponer de muchos conocimientos lingüísticos pero a la vez ser totalmente incapaz de poder transmitirlos. En tal caso de nada serviría saber mucho si no se sabe realmente cómo explicar los conocimientos*" (Martínez Agudo, 2006b: 49).

En el siguiente gráfico se ilustra el grado de incidencia de las diferentes cuestiones relativas a la intervención docente, pero ahora en sentido opuesto, es decir, partiendo exclusivamente de los valores negativos «nunca» y «casi nunca»:

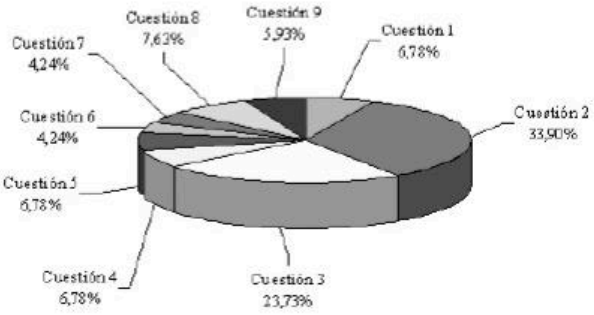


Gráfico 2: Resultados porcentuales partiendo de los valores negativos.

Partiendo de la observación de este gráfico, se pueden extraer una serie de interesantes conclusiones, tales como que las dos cuestiones que han recibido con diferencia una peor valoración son la nº 2 y la nº 3. Empezando con la primera, la cuestión nº 2 -*«Los/as profesores/as que aprueban a todos los/as alumnos/as son mejores y consiguen mejores resultados que los que establecen un nivel y suspenden a los alumnos que no lo consiguen»*-, resulta incierta para un 66,66% de los sujetos encuestados. Tal creencia, inducida seguramente por su vocación profesional, se opone con contundencia a la concepción tradicional y también actual basada en la vaga creencia de que el sentido de las calificaciones es resultado de la calidad de la actuación docente. Bien es cierto que el fracaso de aprendizaje de un estudiante puede deberse a una enseñanza ineficaz, pero también a otros muchos condicionantes que inciden en mayor o menor medida.

La cuestión nº 3 -*«Los/as profesores/as serios/as que mantienen la disciplina y el control de la clase en todo momento son preferibles y consiguen mejores resultados que los que mantienen una atmósfera de clase muy relajada»*- no resulta razonable para casi la mitad de los sujetos encuestados, exactamente para un 46,67%. Esta creencia respalda la necesidad de crear en el aula un entorno de aprendizaje ameno y distendido a fin de que el estudiante pueda sentirse lo suficientemente cómodo y relajado para poder intervenir y participar activamente en la dinámica de la clase. Sin duda, la influencia del ambiente que rodea al aprendizaje repercute en cierta medida en el rendimiento académico. De ahí que casi la mitad de los encuestados conceda una mayor importancia al entorno de aprendizaje que a un riguroso control disciplinar. Por el contrario, sólo el 21,67% de los sujetos encuestados considera imprescindible mantener una cierta disciplina y control en clase para así poder *sobrevivir* en el aula (Martínez Agudo, 2006b).

CONCLUSIONES

Este artículo de investigación analiza con cierto detenimiento la incidencia que ejerce la calidad de la actuación docente en el rendimiento del estudiante de lenguas extranjeras. Como ya se ha constatado, los futuros maestros de inglés consideran fundamental implicar al alumno en el proceso de toma de decisiones educativas, adaptando la programación a sus intereses, necesidades, preferencias o expectativas de aprendizaje. Igualmente, se enfatiza la idea que la lengua extranjera necesita convertirse en el instrumento o vehículo habitual de comunicación en clase para así poder estar sometido continuamente a influencias lingüísticas. Dada su vocación profesional como docentes, consideran clave saber enseñar antes que acumular amplios conocimientos lingüísticos. De ahí que resulte fundamental promover el conocimiento de determinadas habilidades y estrategias docentes que ayuden a favorecer el aprendizaje lingüístico. En sentido opuesto, se cuestiona la creencia tradicional que sostiene que el resultado de las calificaciones depende principalmente de la calidad de la actuación docente. También se insiste en que resulta preferible crear un entorno óptimo de aprendizaje lingüístico dentro del contexto del aula antes que mantener un riguroso control disciplinar en clase.

REFERENCIAS

Arcos Checa, M. 2003. "Los contenidos". *Didáctica del Inglés para Primaria*. Eds. I. Hearn y A. Garcés Rodríguez. Madrid: Pearson Educación. 83-128.

Davies, P. and E. Pearse. 2000. *Success in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Fonseca Mora, M. C. 2001. "La comprensión oral de mensajes verbales en L2: los elementos no lingüísticos". *Lingüística Aplicada al Aprendizaje del Inglés*. Sevilla: Grupo de Investigación Humanidades. 125.

Hedge, T. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Instituto Cervantes. 2002. *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD-Anaya.

Larsen-Freeman, D. 2000. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lynch, T. 1996. *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Madrid Fernández, D. 1999. "Modelos para investigar en el aula de L.E.". *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Ed. M. S. Salaberri. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 126-181.

Martínez Agudo, J. D. 2004. "¿Aprender sólo gramática o aprender a comunicarse en una lengua extranjera?". *Cátedra Nova* 19: 221-231.

Martínez Agudo, J. D. 2006a. *Uso Comunicativo de las Lenguas Extranjeras*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Martínez Agudo, J. D. 2006b. *Aprender a Enseñar una Lengua Extranjera*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Montijano Cabrera, M. P. 2001. *Claves Didácticas para la Enseñanza de la Lengua Extranjera*. Málaga: Aljibe.